



یک مدل ساختاری تاثیر ادراک از محیط کلاس بر تاخیر در رضایت مندی با متغیر میانجی کنجکاوی معرفت شناختی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر سنندج

ژیلا رشیدی^۱

^۱ کارشناسی، زمین شناسی، دانشگاه پیام نور نقده

اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهرستان سنندج، دبستان دخترانه عفاف

Zhilarashidi201@gmail.com

۰۹۳۵۸۰۰۹۳۱۴

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش تعیین رابطه ادراک از محیط کلاس با تاخیر در رضایت مندی تحصیلی با نقش میانجی گرانه کنجکاوی معرفت شناختی و اهداف پیشرفت بود تحقیق حاضر از نظر هدف پژوهش، کاربردی و از نظر چگونگی جمع آوری داده ها توصیفی (غیر آزمایشی) - همبستگی به شمار می آید که به شکل میدانی انجام گرفته است جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است که تعداد آنها ۷۵۰۰ نفر است. نمونه پژوهش شامل ۳۸۰ نفر از دانش آموزان دختر متوسطه اول است که بر اساس پارامترها انتخاب شد. جهت گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شد که شامل پرسشنامه کنجکاوی معرفت شناختی لیتمن واسپیلبرگر پرسشنامه ادراک از محیط کلاس فراسر وفیشر (۱۹۹۶)، پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگوری (۲۰۰۱) و پرسشنامه تاخیر رضایتمندی تحصیلی، بیمبوتی و کارابنیک (۱۹۹۸) بود در تجزیه و تحلیل توصیفی، داده های جمع آوری شده با تهیه و تنظیم جدول توزیع فراوانی خلاصه شده و سپس به کمک نمودار، نمایش داده شده اند. در بخش آمار استنباطی با توجه به نوع تحقیق و نرمال بودن توزیع داده ها آزمون پارامتریک ضریب همبستگی رگرسیون و تحلیل رگرسیون و مدل سازی معادلات ساختاری و آزمون کلموگروف اسمیرونوف^۱ در محیط نرم افزار ۲ smart pls استفاده شده است. نتایج نشان داد که متغیرهای هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی به عنوان متغیر میانجی نمیتوانند تاثیر ادراک از محیط کلاسی را با میزان تاخیر در رضایت مندی تحصیلی نشان دهند ولی به طور جداگانه در رابطه با ادراک از محیط کلاسی رابطه معنا داری دارند.

واژگان کلیدی: هدف پیشرفت، کنجکاوی، معرفت شناختی

۱- مقدمه:

یکی از نیازهای سطح بالای انسان میل به دانستن، فهمیدن، یادگیری و آموختن است آموزش و پرورش به دنبال تامین این نیازها می باشد. در برخی موارد تیزهای بالا تامین می شود به طوری که فرد میل به یادگیری دارد و به صورت خود انگیزه در پی آن است که بیشتر بداند و بفهمد ولی در برخی موارد هم این نیازها به درستی پرورش نمی یابد و نتیجه آن عدم مشارکت در فعالیت های تحصیلی و یادگیری سطحی وارد می باشد نتایج تحقیقات انجام شده در ۳۰ سال گذشته شواهد قانع کننده یرا در بر داشته که نشان می دهد کیفیت محیط کلاس در مدارس عامل مهم و تعیین کننده ای در یادگیری دانش آموزان است (وانگ^۲،

^۱- Klomogroov Smironov

^۲ wang



۲۰۰۸) عوامل بسیاری بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش تحصیلی تأثیرگذار است. یکی از حوزه های بسیار مهم تأثیرگذار بر آن، ارزشیابی کلاسی ادراک شده توسط دانشآموزان است چراکه ارزشیابی یکی از برجسته ترین عواملی است که می تواند بر انگیزش و یادگیری فراگیران تأثیر بگذارد (بروکلرت^۲، ۲۰۱۱). تحقیقات در زمینه محیط کلاس درس از گذشته روی ابعاد روان شناختی که بر ماهیت و خروجی توسط فراسر و فیشر^۴ (۲۰۰۵) حداقل به ۱۰ حوزه از مباحث پژوهشی پرداخته اند یکی از مهمترین روش های تثبیت شده در این تحقیقات، بررسی ارتباطات بین محیط کلاس درس و خروجی های شناختی و عاطفی بوده است. در استرالیا و سنگاپور به طور خاص روی ارتباط بین محیط کلاس های علوم و خروجی های نگرشی تمرکز کرده اند و پژوهش های اخیر به بررسی محیط مدرسه و خروجی دانش آموزان در درس ریاضی، ارتباط بین محیط یادگیری، محیط خانواده و انگیزه آموزشی، تأثیر محیط کلاس و خانه بر اهداف پیشرفت تحصیل دانش آموزان دارد (کالبرن و همکاران^۵، ۲۰۲۰). ارزیابی کلاس جزئی اصلی از فرایند آموزش و یادگیری است (چنگ و فاکس، ۲۰۱۷). در کلاس درس، دانشآموزان در معرض انواع فعالیتهای ارزیابی قرار میگیرند و عقاید خود را در مورد اهمیت کاربرد، ارزش، و ایرادات این فعالیتها در زمان پردازش شکل می دهند (الخورسی^۶، ۲۰۱۴). این نوع ارزیابیها نه تنها ابزاری برای نمره دهی و ارزشیابی به حساب می آیند و نشانگر نیل دانش آموزان به اهداف یادگیری اند، بلکه ابزاری برای یادگیری به شمار می آیند (ویتینگ^۷، ۲۰۰۸). ادراک محیط ارزشیابی کلاسی، بخش مهمی از جو روانشناختی کلاسی است و روشی است که معلمان، دانش آموزان را از انتظارات خود مطلع ساخته و به خوبی نتایج کار دانش آموزان را به آنها بازخورد میدهند در واقع ادراک ساختار ارزشیابی کلاس مانند ادراک ساختار کلاسی میتواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی تبحری (یادگیری محور) و عملکردی موردتوجه قرار گیرد. دانش آموزانی که از ارزشیابی تبحری برخوردارند، تکالیف ارزشیابی را از لحاظ چالشی متوسط ادراک میکنند، بازخوردهای ارزیابی اساتید را دارای اطلاعات آموزنده میدانند، همچنین آنها استانداردها و معیارهای ارزشیابی را به روشنی ادراک می کنند و در مقابل دانش آموزانی که محیط ارزشیابی را عملکرد محور ادراک میکنند، تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک کرده و اهمیت بیشتری به یادگیری میدهند در نظام آموزشی دانش آموزان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیتهای واقعی محیط آموزشی باشد، بهوسیله ادراکات آنان از محیط آموزشی متأثر می شود، بنابراین ادراک دانش آموزان از ارزشیابی تأثیر قابل ملاحظه ای بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان دارد (براو^۸ و همکاران، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از مفاهیم در رابطه با تحصیل دانش آموزان و ادراک از محیط هدفی تحصیل و هدف پیشرفتی است که دنبال می کنند مفهوم جهت گیری هدف در دهه ی ۱۹۸۰ در نتیجه ی تحقیقات کارول دوک و همکارانش با کودکان دبستانی مطرح شد. در این تحقیقات کودکان روی مجموعه ای از تمایف حل مساله کار می کردند. در مرحله ی اول، این مسایل ساده بودند و کودکان می توانستند آن ها را با موفقیت حل نمایند. در مرحله-ی دوم، مجموعه مسایل دشوارتری به آنان داده شد. به محض آرایه ی این مجموعه از مسایل به دانش آموزان محققان دو الگوی درماندگی توأم با رفتار ناسازگارانه را از خود به نمایش گذاشتند. آن ها خیلی زود جا زدند و اعتماد به نفس خود را از دست دادند و احساس اضطراب بر آنان چیره شد به گونه-ای که دست به راهکارهای تصادفی و غیر خلاقانه زدند. در نتیجه به عنوان افراد شکست خورده علاقه ای به ادامه فعالیت از خود نشان ندادند. از سویی، گروه دیگر از این کودکان، الگوی سازگارانه و منطقی از خود به نمایش گذاشتند. آن ها از چالش ها لذت می بردند و اطمینان داشتند که می توتند این مسایل را حل کنند و از راهکارهای سازنده و ابتکاری برای حل مسایل استفاده می کردند. دوک با انجام تحقیقات بیشتر متوجه شد که کودکان در مواجهه با موقعیت ها و فرصت های یادگیری اهداف متفاوتی در پیش می گیرند. عده ای در پی به نمایش گذاشتن توانایی هایشان خود و کسب داوری های مطلوب و اجتناب از مورد سرزنش قرار گرفتن از سوی دیگران هستند این افراد اهداف عملکردی را انتخاب می کنند و هدفشان کسب عملکرد مطلوب است و ممکن است ترس و نگرانی از شکست در تکلیف، آن ها را به سمت الگوهای پاسخ دهی نادرست و نامتناسب سوق دهد. برخی دیگر از این کودکان که الگوی پاسخ دهی مناسب داشتند روی هدف یادگیری مطلب، جهت افزایش دامنه ی توانایی و معلومات خود تمرکز داشتند. آن ها اشتباهات و موانع پیش روی خود را به عنوان امر عادی فرایند یادگیری قلمداد می کردند. به طور خلاصه، دوک به این نتیجه رسید که کودکان در برخورد با فعالیت ها دو هدف عمده را دنبال می کنند که یکی از آنها توسعه و بسط توانایی های خود است. در هنگام مواجهه با چالش ها، اتخاذ هر کدام از این اهداف تأثیر عمیقی در رفتار و عملکرد باقی می گذارد (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۷).

^۲ Broklert

^۴ Fraser & r/fusher

^۵ Kalibern & et all

^۶ Alkharosi

^۷ Witeing

^۸ Brao & et all



اگرچه در مورد جو حاکم بر محیط کلاس تعریف توافقی شده‌ای وجود ندارد، اما جو کلاس درس، اغلب تحت عنوان ادراک از کیفیت محیط کلاس توصیف می‌شود و به عنوان تعیین کننده اصلی رفتار و یادگیری شناخته شده است، به عبارت دیگر محیط کلاس مکانی است که توسط مدرسه، معلمان و همسالان ساخته می‌شود که در آن معلمان به دنبال ایجاد محیطی بهینه در کلاس هستند که حداکثر (یادگیری در آن بوجود آید (فالساریو و همکاران^۹، ۲۰۱۴). همچنین ادراک از فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی شامل دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرشها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری و انتخاب و لذت است (جنتری و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۹). که محتملاً برتحصیل گریزی دانش آموزان اثر گذار است. نظریه نیاز- فشار مورای^{۱۱} (۱۹۳۸) از جمله اولین نظریه‌هایی است که ادراک از محیط کلاس بر اساس آن مورد بحث قرار گرفته است. مورای با طرح نظریه نیاز - فشار بر این باور بود که افراد برای رسیدن به اهداف و نیازهای ذاتی خود، برانگیخته میشوند و محیط بیرونی، آن نیازها را حمایت میکند و یا خنثی و سرکوب مینماید. شواهد پژوهشی نیز از نقش موثر ادراک از محیط کلاس بر پیشرفت تحصیلی و کاهش ترک تحصیل حمایت میکند (ونتزل و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷).

کنجکاوی معرفت شناختی، میل به دانش جدید است که محرک احساسات خوشایندی از علاقه موقعیتی (کنجکاوی نوع اول) و یا میل به کاهش تجربیات ناخوشایند عدم قطعیت یا محرومیت از اطلاعات (کنجکاوی نوع دوم) است (لیتمن^{۱۳}، ۲۰۰۵). کنجکاوی، تمایل به درگیری با محرک های جدیدی است (کاشدان، رز، فینچم^{۱۴}، ۲۰۰۴). و وقتی افراد احساس کنجکاوی بیشتری داشته باشند توجه بیشتری به یک فعالیت اختصاص میدهند، اطلاعات را به صورت عمیقتری پردازش و آنها را بهتر یادآوری میکنند، و احتمال بیشتری برای پافشاری بر تکالیف تا زمان برآورده شدن اهداف وجود دارد (سیلویا^{۱۵}، ۲۰۱۰). کارکرد مستقیم کنجکاوی، یادگیری، اکتشاف و درگیر کردن خود در فعالیتی است که از ابتدا محرک رشد منابع توجهی بوده است (کاشدان، رز، فینچم، ۲۰۰۹). مطالعات تجربی نیز دریافته اند که کنجکاوی با رفتارهای اکتشافی و یادگیری بیشتر ارتباط دارد. اخیراً رویکردهای نظری نشان داده اند که باورهای افراد از دانش و دانستن، هیجانهای معرفت شناختی (هیجان های ناشی از کیفیت های شناختی اطلاعات و پردازش آن اطلاعات در فرایند یادگیری) یادگیرندگان را نیز پیشبینی میکند (موریس و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۵) مطابق نتایج مطالعات، زمانی که دانش آموزان محیط کلاس درس را چالش انگیز ادراک می کنند و آن را به عنوان محیطی جهت مقایسه و رقابت با دانش آموزان دیگر نمی بینند، کلاس را محیطی مفیدتر می پندارند (حجازی و همکاران، ۲۰۱۱).

کنجکاوی برخاسته از شکاف اطلاعات یا ناهمخوانی بین آنچه فرد میداند و آنچه میخواهد بداند هم میتواند دانشجویان را برای جستجو، کسب و استفاده از دانش جدید برانگیزاند شواهد تجربی نیز تأییدکننده این موضوع است که باورهای معرفتی به اشکال مختلفی میتواند هیجانها را پیشبینی کنند. برای مثال، در یک مطالعه نشان داده شد که دانشجویان با باورهای معرفتی مطلق بالا (این اعتقاد که دانش مشخص و مطلق است) در زمان یادگیری متون متناقض، اضطراب بیشتری را تجربه میکنند کنجکاوی به صورت مثبتی راهبردهای یادگیری پردازش عمیق، تفکر نقاد و خودتنظیمی فراشناختی را پیشبینی میکند. کسانی که سطح کنجکاوی بالاتری دارند، تمایل زیاد به استقبال از تازگی، عدم قطعیت و ماهیت پیش بینی ناپذیر زندگی روزمره دارند. کنجکاوی در گستره زندگی به عنوان کارکرد گستردهتر ساختن دانش، مهارت، ارتباطات و تخصص عمل میکند (کاشدان و همکاران، ۲۰۰۹).

مفهوم رضایتمندی که به عنوان تابعی از میزان کامروایی و ارضای نیازهای جسمی و روانی فرد تعریف می شود (زیمرمن^{۱۷}، ۲۰۰۳). مفهومی برخاسته از نظریه های انگیزش و نیازها در روانشناسی است که همه زمینه ها و ابعاد زندگی را در بر می گیرد. این مفهوم تا مدتها به محیط های شغلی معطوف بود، اما به تدریج در حوزه های وسیعتری همچون خدمات تجاری، خدمات رفاهی و بهداشتی و زمینه های خانوادگی مطرح شد. با گسترش آموزش در جهان مفهوم رضایتمندی در ابعاد مختلف آموزش نیز مورد توجه قرار گرفته است. تحقیقات گسترده نشان می دهد که رضایتمندی دانش آموزان و دانشجویان یکی از متغیرهای مهم و مؤثر در انگیزش و پیشرفت تحصیلی، رشد مهارتهای تحصیلی، بهداشت روانی در محیط های آموزشی، و دلبستگی به محیط آموزشی است. همچنین، محققان زیادی نشان داده اند که رضایتمندی به طور پیچیده ای تحت تأثیر عوامل متعددی همچون جنسیت، وضعیت قومی و نژادی، خصوصیات فردی و خانوادگی و محیط

^۹ Falsario & et all

^{۱۰} Jentri & et all

^{۱۱} Moreai

^{۱۲} Wintzel & et all

^{۱۳} Litman

^{۱۴} Kashdan & et all

^{۱۵} Silva

^{۱۶} Moris & et all

^{۱۷} Zimerman



تحصیلی و روشها، روند و فضای آموزشی است (کاریمر و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۵). با این حال، رضایتمندی بسیار وابسته به موقعیت است و همان طور که بلتیکووا و فاکس^{۱۹} (۲۰۰۲) بیان کرده اند، با اینکه در آموزش عالی از رضایتمندی به عنوان شاخصی با اهمیت یاد می شود، هنوز درک مشترکی از ساختار این مفهوم به دست نیامده است و از این رو، گرملر و مک کالو^{۲۰} (۲۰۰۲) تصریح می کنند که تأمین کنندگان رضایتمندی باید از این مفهوم در موقعیت خود تعریفی روشن و قابل فهم و شرایطی واضح و عینی در ذهن داشته باشند. این مطالعه درک دانش آموزان را از محیط کلاس با میانجی گری کنجکاوی معرفت شناختی و اهداف پیشرفت یک سازه در مدل فرضی ای لحاظ کرده که تاخیر در رضایت مندی تحصیلی را پیش بینی میکند. لذا، با توجه به اینکه پژوهش اندکی در این حوزه در کشور ما صورت گرفته است، پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی سوال زیر بپردازد

آیا مولفه های ادراک از محیط کلاس بر تاخیر رضایت مندی تحصیلی با میانجی گری کنجکاوی معرفت شناختی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان تاثیر دارد یا خیر؟

هدف اصلی

تعیین رابطه ادراک از محیط کلاس با تاخیر در رضایت مندی تحصیلی با نقش میانجی گرانه کنجکاوی معرفت شناختی و اهداف پیشرفت

پیشینه پژوهش

در این بخش پژوهش های پیشین مربوط به رابطه بین متغیرهای مدل پژوهش ارائه می شود. بنابراین پژوهش های صورت گرفته در زمینه متغیرهای برونزاد (حمایت والدین و ادراک از محیط کلاس) با متغیرهای واسطه ای (ادراک از خود و اهداف پیشرفت) و متغیر درونزاد (تحصیل گریزی) بررسی خواهد شد. عریضی، عابدی و تاجی (۱۳۸۶) در پژوهش خود به منظور تعیین رابطه و سهم نسبی انواع رفتارهای معلم در تبیین سرزندگی و انگیزش درونی دانش آموزان نشان داده اند که از میان رفتارهای مرتبط با سرزندگی معلم، اشتیاق معلم، حمایت و دانش زیربنایی و از میان رفتارهای مرتبط با انگیزش درونی معلم، اشتیاق معلم و تنوع روش، بیش از دیگر رفتارهای معلم تبیین کننده سرزندگی و انگیزش درونی دانش آموزان هستند. نتایج پژوهش باباخانی (۲۰۱۴) نشان داد ادراک از محیط کلاس می تواند در ایجاد احساس تعلق دانش آموزان نسبت به مدرسه تاثیرگذار باشد، زیرا در سطح انگیزش و میزان درگیری تحصیلی آنها مؤثر است. زمانی که فعالیت های یادگیری جالب، ارزشمند و مفید باشند، دانش آموزان علاقه و احساس رضایت بیشتری نسبت به فعالیت های کلاس نشان داده و از یادگیری لذت می برند. در این شرایط درگیری تحصیلی بیشتری نشان داده که منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر خواهد شد. حاجی تبا فیروز جای (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان ارائه مدل ساختاری ادراک دانش آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجیگری ادراک از ارزیابی به این نتیجه رسید که بین همه مؤلفه های محیط کلاس درس و ادراک دانش آموز از ارزیابی با خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که سه مؤلفه محیط کلاس (برابری، حمایت معلم و وابستگی دانش آموزان) تأثیر مستقیم و مثبتی بر نگرش به علوم دارند و دو مؤلفه (جهت گیری تکلیف و درگیری دانش آموزان) تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که همه مؤلفه های ادراک دانش آموز از ارزیابی بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم تأثیر مثبت دارند. سه مؤلفه ارزیابی (تناسب با یادگیری برنامه ریزی شده، شفافیت و تنوع) تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارند و تناسب با یادگیری برنامه ریزی شده تنها مؤلفه ادراک از ارزیابی است که به طور مستقیم بر نگرش به علوم تأثیر میگذارد. لرگانی، و همکاران (۱۳۹۹) ارائه مدل ساختاری تاثیر ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی با میانجی گری معنای شخصی به این نتیجه رسید. بین متغیرهای محیط یادگیری روان شناختی با معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی و همچنین بین رضایت تحصیلی با معنای شخصی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین متغیرهای محیط یادگیری روانشناختی علاوه بر تأثیر مستقیم بر رضایت تحصیلی، به طور غیرمستقیم و با میانجی گری معنای شخصی عاملی بر رضایت تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در تحقیقات پیشین نتایج مشابهی برای رابطه مولفه های این سه حوزه به دست آمده است. نتایج این پژوهش ناظر بر اثربخشی محیط یادگیری بر مولفه های معنای شخصی عاملانه و رضایت از تحصیل در دانش آموزان می باشد. بنابراین می توان گفت، تاکید بر

^{۱۸} Karimer & et all

^{۱۹} Beltikva & fax

^{۲۰} Germel & mac kalo



خودشناسی و توسعه آگاهی متعالی باید یکی از قسمت های اصلی پارادایم آموزشی مدارس باشد. هاشمی رزینی و همکاران (۱۳۹۳) تحقیقی با عنوان رابطه جهت گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری و خودناواری سازی تحصیلی دانش آموزان انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که میان اهمال کاری با اهداف پیشرفت رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد بنابراین بخش مهمی از اهمال کاری و خودناواری سازی تحصیلی دانش آموزان از راه جهت گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی تبیین خواهد شد. ابراهیم و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان به این نتیجه رسیدند که جو کلاس به واسطه رابطه با توانایی و سودمندی ادراک شده؛ پیش بینی کننده اهداف پیشرفت در دانش آموزان دبیرستان است. توپسرکانی و همکاران (۱۳۹۴) رابطه ی محیط کلاسی، اهداف پیشرفت و تفکر تاملی با عملکرد ریاضی دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که نتایج ضرایب ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که رابطه بین محیط کلاس، اهداف تسلطی، تفکر تاملی با عملکرد ریاضی دانش آموزان مثبت و معنادار است و رابطه ی بین اهداف گرایش به عملکرد و اجتناب از عملکرد با عملکرد ریاضی دانش آموزان منفی و معنادار است. متغیرهای درگیری دانش آموزان، فهمیدن، تفکر انتقادی، اهداف تسلطی و چه تگیری وظیفه با عملکرد ریاضی رابطه داشت و در تعامل با هم ۶۳ درصد از تغییرات عملکرد ریاضی را تبیین می کردند؛ که از میان آنها متغیر درگیری دانش آموزان بالاترین قدرت پیش بینی کنندگی را دارد. اما اهداف گرایش به عملکرد، اجتناب از عملکرد، وابستگی دانش آموزان، تأمل و عمل عادی قادر به پی شیبینی عملکرد ریاضی نبودند. بنابراین محیط های آموزشی باید به گونه ای باشد که درگیری دانش آموزان را در درس ریاضی به حداکثر برسانند. بردبار و صمدیه (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان نقش واسطه ای کنجکاوی معرفت شناختی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی و درگیری عاملی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که یافته های مدل اندازه گیری حاکی از مصرف بودن همه شاخص ها برای متغیرهای مکنون مربوطه بود درواقع یافته های پژوهش حاکی از این بود که کنجکاوی معرفت شناختی ارتباطی بین باورهای معرفت شناختی با درگیری عاملی را واسطه گیر می کند پس می توان نتیجه گرفت که ارتقای مشارکت سازنده و درگیری عاملی دانشجویان در محیط های آموزشی، نیازمند توجه به باورهای معرفت شناختی و تجربه هیجان های معرفت شناختی آن ها مانند کنجکاوی است. ادرستانی و خرمایی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل گریزی دانش آموزان: نقش واسطه ای ادراک خود به این نتیجه رسیدند که افزایش ادراک از محیط کلاس در دانش آموزان از طریق همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل، موجبات کاهش تحصیل گریزی دانش آموزان میشود. بنابراین طراحی فضاهای آموزشی مناسب و تعلیم کادر آموزشی در جهت رشد ادراک خود دانش آموزان به منظور پیشگیری از پیامدهای منفی تحصیلی امری ضروری به نظر میرسد. نتایج مطالعاتی (ابراهیمزاده، آگشته، زینالپور و اشرفزاده، ۱۳۹۶) که به آموزش رفتارهای مناسب والدینی با فرزندان پرداخته اند، از تاثیر مثبت رفتارهای مطلوب والدینی بر کاهش رفتار امتناع از مدرسه دانش آموزان حکایت دارد. بر اساس این مطالعات زمانی که والدین هیجان ها و احساسات فرزندان را به خوبی درک می کنند، رفتارهای انطباقی آنها را مورد تشویق قرار می دهند و خودپیروی آنها را مورد حمایت قرار می دهند نقش موثری در کاهش رفتار امتناع از مدرسه فرزندان دارند نتایج پژوهش وینسترا و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد: ارتباط دانش آموزان با والدین و معلمان می تواند از مدرسه گریزی در مراحل اولیه پیشگیری کند. به این ترتیب که ایجاد رابطه دلبستگی بین والدین و معلمان با دانش آموز باعث ایجاد احساس حمایت در او خواهد شد (وینسترا، لیندنبرگ، ورهالست و اورمل^{۲۱}، ۲۰۰۹). بنابراین برای پیشگیری از مدرسه گریزی در دانش آموزان، والدین و معلمان باید در رابطه با قوانین و مقررات حضور در مدرسه و عدم مدرسه گریزی به دانش آموزان توضیحات روشنی ارائه دهند (استم^{۲۲}، ۲۰۰۶)، از حضور آنها در مدرسه اطلاع داشته و در صورت غیبت از مدرسه با آنها وارد گفتگو شوند (استنس، دیکسترا، لیندنبرگ، اورمل و وینسترا^{۲۳}، ۲۰۱۰). بر اساس نتایج مطالعات رفتار حمایت گرانه والدین در رابطه با یادگیری دانش آموزان با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی آنها مرتبط است به این ترتیب که والدین چگونه نسبت به فرزندان خود رفتار و از آنها حمایت می کنند و اینکه فرزندان چگونه این حمایت را ادراک می کنند (دینکلن و باف^{۲۴}، ۲۰۱۶). حجم وسیعی از شواهد پژوهشی ارتباط بین حمایت والدین و آمادگی مدرسه رفتن را در میان دانش آموزان تأیید کرده اند. به عنوان مثال: والدینی که در خانه شرایط دسترسی به مواد آموزشی و فعالیت های یادگیری را فراهم می کنند فرزندان دارند که دانش تحصیلی بالاتری دارند (می ستری، بنر، بیسانز و کلارک^{۲۵}، ۲۰۱۰). به اعتقاد پژوهشگران، والدینی که حمایت لازم را برای خود رهبری فرزندان فراهم می کنند و در برابر نیازهای آنها احساس مسئولیت می کنند معمولاً دارای فرزندان هستند که دانش تحصیلی بالاتری دارند (جازن-کوهن^{۲۶}، ۲۰۰۹). گفتگوی والدین با فرزندان در رابطه با فعالیت های انجام شده در مدرسه بخشی از حمایت والدینی است. نتایج پژوهش ها نشان داده است سبک گفتگوی والدین با فرزندان نیز می تواند بر ارائه میزان اطلاعات از اتفاقاتی که در مدرسه روی می دهد تأثیر بگذارد. به این صورت که هرچه والدین در گفتگو با فرزندان خود با جزئیات بیشتر در مورد اتفاقات روی داده در مدرسه بپرسند این

^{۲۱} ormel

^{۲۲} Stem

^{۲۳} Dinkelman & baph



نوع گفتگو تأثیر منفی در ارائه اطلاعات در رابطه با رویدادهای مدرسه توسط دانش آموزان خواهد داشت (لیچمن^{۲۴} و همکاران، ۲۰۱۷). همین طور فرزندان والدینی که در گفتگو با آنها کلمات بیشتری ارائه می دهند یا از سؤالات «چرا» و «چگونه» بیشتر استفاده می کنند، استدلال علمی و محاسباتی بیشتری نشان می دهند (واندرمس-پیلر، مسی و کندل^{۲۵}، ۲۰۱۶). اما نتایج پژوهش ها نشان داده است که حمایت والدینی می تواند باعث افزایش سلامت روانی و کاهش ابتلا به افسردگی شود (روی^{۲۶} و همکاران، ۱۳۸۹/۲۰۰۶) و از آنجایی که نتایج مطالعات نشان داده است که ترک تحصیل با کاهش سلامت روانی (کوتلر و لیراس-مونی^{۲۷}، ۲۰۰۶) همراه است می توان نتیجه گرفت حمایت والدینی عاملی پیشگیری کننده از ترک تحصیل در دانش آموزان خواهد بود. مطالعات فراوان در حوزه روانشناسی تربیتی و رشد روشن ساخته است که ارتباطات مثبت دانش آموزان با معلمان نقش مهمی در انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی خواهد داشت (روردا، کومن، اسپیل و اورت^{۲۸}، ۲۰۱۱). مطالعه، کلیس، هوگ و ریسکنز^{۲۹} (۲۰۰۹) نشان داد مدرسه با ایجاد یک محیط گرم و مراقبت کننده احتمال مدرسه گریزی را در دانش آموزان کاهش می دهد. نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاوسیان (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که محیط رضایت بخش کلاس نقش مهمی در کاهش تحصیل گریزی دانش آموزان دارد. درگیری دانش آموزان به عنوان واسطه ای بین بافت آموزشی مدرسه، موفقیت تحصیلی (اسکینر و پیتزر^{۳۰}، ۲۰۱۲) و به اتمام رساندن مدرسه (آرچامبولت و همکاران، ۲۰۰۹) عمل می کند. بنابراین دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی بهتری دارند، احتمال مدرسه گریزی، امتناع از مدرسه و ترک تحصیل در آنها کمتر است و شاید بتوان گفت پیشرفت تحصیلی با بیزاری از مدرسه، مدرسه گریزی و ترک تحصیل رابطه منفی دارد. بنابراین در این بخش مطالعاتی که به بررسی ارتباط متغیر ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی پرداخته اند مورد توجه قرار می گیرند. وانگ و هولکامب^{۳۱} (۲۰۱۰) رابطه بین ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه، درگیری و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند، مدل معادلات ساختاری روشن کرد، ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه در کلاس هفتم (هدف عملکردگرای، ساختار هدف تبحری، حمایت از استقلال، ارتقاء بحث و گفتگو و حمایت اجتماعی معلم)، درگیری با مدرسه و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش آموز را در کلاس هشتم تحت تأثیر قرار می دهد. در همین راستا نتایج پژوهش ریان و پاتریک^{۳۲} (۲۰۰۱) نشان داد که محیط اجتماعی کلاس می تواند بر انگیزش و درگیری در فعالیت های تحصیلی مؤثر باشد؛ به ویژه زمانی که محیط کلاس و مدرسه شرایط مناسبی برای ارضا نیازهای روانشناختی نوجوانان باشد (اسکینر، فورر، مارچند و کیندرمن^{۳۳}، ۲۰۰۸). در صورتی که دانش آموزان به محیط کلاس و همکلاسی های خود احساس تعلق داشته باشند و در فعالیت های کلاس مشارکت کنند تأثیر مثبتی بر یادگیری و آموزش آنها دارد و زمینه رشد و تحول بیشتر آنها را فراهم می کند و نیز زمانی که نوجوان احساس اهمیت و پذیرش در کلاس دارد رفتارهای نامناسب در او کاهش می یابد (وایتینگ^{۳۴}، ۲۰۰۶)، به عبارت بهتر زمانی که دانش آموز محیط کلاس را همکاری کننده ادراک می کند و احساس استقلال کرده و می تواند یادگیری خود را مدیریت کند رویکرد عمیق به یادگیری را به کار گرفته که در عملکرد تحصیلی نیز تأثیر مثبتی دارد (پوندج و لردپورنکلارت، ۲۰۱۶).

۲- روش شناسی :

تحقیق حاضر از نظر هدف پژوهش، کاربردی و از نظر چگونگی جمع آوری داده ها توصیفی (غیر آزمایشی) - همبستگی به شمار می آید که به شکل میدانی انجام گرفته است. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است که تعداد آنها ۸۵۰۰ نفر است.

نمونه پژوهش شامل ۴۵۰ نفر از دانش آموزان دختر متوسطه اول است که بر اساس پارامترها انتخاب شد. روش نمونه گیری به صورت تصادفی خوشه ای است. از میان مدارس شهر سمنان ۶ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش آموزان دختر حاضر در کلاس به عنوان نمونه نهایی در پژوهش مشارکت کرد. از آنجا که تعداد مدارس شهر سمنان زیاد است و جمعیت به صورت پراکنده است هر کدام از مدارس به عنوان خوشه انتخاب شد چرا که تعداد افراد جامعه زیاد بوده و برای آنکه ما بتوانیم حجم متناسب و نزدیک به جامعه را انتخاب کنیم از روش خوشه ای-تصادفی استفاده شد. برای جمع آوری داده های مورد نیاز این پژوهش، پرسشنامه استفاده شده است و بین نمونه آماری توزیع گردید. برای جمع آوری داده ها لازم در این تحقیق از سه پرسشنامه استاندارد که به منظور سنجش متغیرهای تحقیق تدوین شده، استفاده گردیده است. که این داده ها ما را برای پیدا کردن معیارها و شاخصه های لازم موضوع مورد پژوهش یاری می دهد. در واقع این تحقیق به دنبال جمع آوری داده ها برای توصیف شرایط موجود و آزمون فرضیه برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش است. معیارهای ورود در مطالعه به این صورت بود که دانش آموزان بایستی، فقط دانش آموز دوره متوسطه اول و دوره روزانه باشند و محل سکونت آنها با خانواده هایشان فقط شهر سمنان باشد و کسانی که تمایل به شرکت در پژوهش را نداشتند و محصل دوره شبانه (سنین بالا) بودند از مطالعه خارج شدند

^{۲۴} Lichman

^{۲۵} Rorda & oot

^{۲۶} Wang & holkamp

^{۲۷} Witing



پرسشنامه کنجکاوی معرفت شناختی لیتمن واسپیلبرگر (۲۰۰۳)

این مقیاس توسط لیتمن و واسپیلبرگر (۲۰۰۳) طراحی شده و شامل ده گویه است که پاسخگویی به آنها بر اساس طیف لیکرت چهار درجه ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۴) را شامل می شود. این مقیاس، دو بعد کنجکاوی معرفت شناختی شامل تحریک علاقه ذهنی (پنج گویه) و رفع محرومیت اطلاعاتی (پنج گویه) را در بر می گیرد. در مطالعه لیتمن واسپیلبرگر (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ برای ابعاد مقیاس بالاتر از ۰/۸۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش شد و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی نیز از ساختار دو عاملی حمایت کرد. در مدل تحلیل عاملی تاییدی، شاخص های برازش cfi, nnfi, rmsea به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۵ و ۰/۰۰ گزارش شد. در پژوهش بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) نیز پایایی و روایی مقیاس بررسی گردید، و نتایج حاکی از پایایی و واریی مطلوب مقیاس دارد.

پرسشنامه ادراک از محیط کلاس (WIHIC):

برای سنجش ادراک دانش آموزان از محیط کلاس درس از پرسشنامه ی در این کلاس چه می گذرد ساخته شده توسط فراسر و فیشر (۱۹۹۶) استفاده می شود. این ابزار جنبه های مخالف محیط کلاس درس را اندازه گیری میکند و شامل ۵ خرده مقیاس وابستگی دانش آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش آموزان، جهت گیری تکلیف و عدالت (برابر) می باشد روایی و پایایی این ابزار در تحقیقات متعدد خارجیمانند دورمان وچوپین (۲۰۰۳) با تیبید رسیده است نیکدل در پژوهش خود نشان داد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب الفای کرونباخ در زیر مقیاس های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ بوده است.

پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ):

هدف پرسشنامه اهداف پیشرفت، ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت های تحصیلی برای خود انتخاب می کند و پرسشنامه سنجش اهداف پیشرفت، مطابق الگوی چهار وجهی (۲*۲) الیوت و مک گریگوری (۲۰۰۱) تهیه کردند که مستمل بر ۱۲ گویه میباشد. این پرسشنامه دارای کزیر مقیاس های عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی، تسلط اجتنابی، تسلط گرایشی می باشد روایی ابزار را سازندگان تاکید کردند. الیوت و مک گریگور با استفاده از روش تخرلی عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص کردند که عبارتند از: هدف تسلط، رویکردی، تسلط - اجتنابی. نتایج تخرلی عاملی و به روش مولفه های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس گویای چهار عامل بود که در مجموع ۶۸/۳۴ درصد واریانس تبیین کردند.

پرسشنامه تاخیر رضایتمندی تحصیلی:

این ابزار اندازه گیری تاخیر در رضایتمندی تحصیل دانش آموزان دبیرستانی را بیمبوتی و کارابنیک (۱۹۹۸) تدوین، طراحی و اعتبار یابی کرده اند. این مقیاس شامل ۱۰ سوال دو قسمتی است که هر سوال دو قسمت متضاد دارد. یک قسمت به فقدان تاخیر در رضایتمندی تحصیلی و قسمت دیگر به تاخیر در رضایتمندی تحصیلی مربوط است. شرکت کنندگان می بایست پاسخ های خود را روی یک مقیاس لیکرت ۴ درجه ای مشخص کنند به تمام سوال های به استثنای سوال هفتم که به صورت معکوس نمره گذاری می شود، نمره ی یک تا چهار تعلق می گیرد. نمره ی بیشتر نشان دهنده ی تعامل بیشتر به تاخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی است پایای آزمون مجدد برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش شده است وروایی آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی با دیگر مقیاس ها ی انگیزشی مانند جهت گیری هدف تایید شده است (بیمبوتی و کارابنیک، ۱۹۹۸).

در تجزیه و تحلیل توصیفی، داده های جمع آوری شده با تهیه و تنظیم جدول توزیع فراوانی خلاصه شده و سپس به کمک نمودار، نمایش داده شده اند. در بخش آمار استنباطی با توجه به نوع تحقیق و نرمال بودن توزیع داده ها آزمون پارامتریک ضریب همبستگی رگرسیون و تحلیل رگرسیون و مدل سازی معادلات ساختاری و آزمون کلموگروف اسمیرونوف^{۲۹} در محیط نرم افزار smart pls^{۲۸} استفاده شده است.

به منظور ارائه دیدگاهی مناسب در مورد ویژگی های افراد مورد مطالعه، در این بخش توزیع فراوانی افراد نمونه بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی ارائه گردیده است. همچنین به منظور مقایسه بهتر چگونگی توزیع افراد مورد مطالعه، علاوه بر بیان تعداد افراد بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی، این ارقام به صورت درصدی نیز بیان شده است. نهایتاً نمودارهای مربوط به توزیع افراد نیز در زیر جدول مربوط به آن آمده است تا از این طریق مقایسه بهتری به تصویر کشیده شود.

۳- بحث درباره یافته ها

الف: پایایی متغیرهای مشاهده پذیر

۱) مقادیر بارهای عاملی متغیرهای پنهان: طبق گفته محققان در صورتی مدل اندازه گیری انعکاسی، مدلی همگن خواهد بود که قدر مطلق بار عاملی هریک از متغیرهای مشاهده پذیر متناظر با آن متغیر پنهان آن مدل دارای مقدار حداقل ۰/۷ باشد و در سطح ۹۵ درصد معنادار باشد. برای این منظور مقادیر بارهای عاملی ۱۲۷ مورد بررسی قرار گرفت. برخی پیشنهاد حذف متغیر مشاهده پذیر انعکاسی را از مدل اندازه گیری که زیر ۰/۴ باشند، در صورتی که با حذف آن پایایی

^{۲۸} Bimbotti & karabnik

^{۲۹} Klomogroov Smironov

جدول ۱: نتایج پایایی متغیرهای مشاهده پذیر

هدف پیشرفت	کنجکاوی معرفت شناختی	تاخیر رضایتمندی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس اصلی
	۶۲۰۷۹۶.۰		تحریک علاقه ذهنی
	۷۷۵۷۶۳.۰		رفع محرومیت اطلاعاتی
			۱۵
			۲۵
			۳۵
			۴۵
			۵۵
			۶۵
			۷۵
			۸۵
			۹۵
			۱۰۵
			۱۱۵
			۱۲۵
			۱۳۵
			۱۴۵
			۱۵۵.
			۱۶۵
			۱۷۵
			۱۸۵
			۱۹۵
			۲۰۵
			۲۱۵
			۲۲۵
			۲۳۵
			۲۴۵
			۲۵۵



هدف پیشرفت	کنجکاوی معرفت شناختی	تاخیر رضایتمندی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس اصلی	
			۵۱۵۰۰۰.۰	۲۶۵
			۴۸۰۸۳۶.۰	۲۷۵
			۵۲۶۹۹۲.۰	۲۸۵
			۵۱۲۷۲۰.۰	۲۹۵
			۲۰۶۸۸۱.۰	۳۰۵
			۲۷۹۶۹۸.۰	۳۱۵
۸۲۳۷۵۳.۰				عملکرد گرایشی
۹۵۲۵۰۸.۰				عملکرد اجتنابی
۶۴۴۳۷۱.۰				تسلط اجتنابی
۷۴۳۷۵۳.۰				تسلط گرایشی
	۸۵۲۳۶۲۳.۰			تاخیر در رضایتمندی تحصیلی
	۸۳۲۳۸۷۴.۰			فقدان تاخیر در رضایتمندی تحصیلی

۲) معناداری بارهای عاملی: نتایج بررسی معناداری بارهای عاملی (بیرونی) در جدول آمده است. چنانچه مقدار بدست آمده بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان در نظر گرفته شده باشد، آن رابطه یا فرضیه تایید می شود. در سطح معناداری ۹۰ درصد، ۹۵ درصد و ۹۹ درصد این مقدار به ترتیب با حداقل آماره t ۱,۶۴، ۱,۹۶ و ۲,۵۸ مقایسه می شود. بررسی ها نشان داد که مقادیر آماره t برای تعدادی از متغیرهای مشاهده پذیر ادراک از محیط کلاس در سطح اطمینان ۹۰ درصد هم معناداری گزارش نشد. به همین جهت برای بهبود برازش مدل اندازه گیری در ادامه از مدل حذف خواهند شد. مقادیر آماره t سایر همه متغیرها بیشتر از ۱,۹۶ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار هستند.

جدول ۲: نتایج بررسی معناداری بارهای عاملی (بیرونی)

Statistics (O/STERR)	T	Error (STERR)	Standard Deviation (STDEV)	Standard Mean (M)	Original Sample (O)	
۸۷۹۶۸۳.۰		۰.۷۳۳۶۷.۰	۰.۷۳۳۶۷.۰	۰.۶۱۰۳۶.۰	۰.۶۴۵۴۰.۰	۷۵ < ادراک از محیط کلاس
۱۷۸۴۵۳.۲		۰.۹۱۵۹۵.۰	۰.۹۱۵۹۵.۰	۲۱۰۰۲۳.۰	۱۹۹۵۳۶.۰	۸۵ < ادراک از محیط کلاس
۵۹۳۷۲۰.۱		۰.۸۳۶۶۱.۰	۰.۸۳۶۶۱.۰	۱۲۶۲۰۷.۰	۱۳۳۳۳۲.۰	۱۰۵ < ادراک از محیط کلاس
۳۲۰۱۸۸.۱		۰.۷۱۲۴۸.۰	۰.۷۱۲۴۸.۰	۱۰۰۱۳۰.۰	۰.۹۴۰۶۱.۰	۱۱۵ < ادراک از محیط کلاس
۶۲۹۴۴۶.۲		۰.۶۰۱۵۹.۰	۰.۶۰۱۵۹.۰	۱۴۷۲۷۱.۰	۱۵۸۱۸۶.۰	۱۳۵ < ادراک از محیط کلاس
۵۴۰۱۲۷.۱		۱.۰۹۱۵۹.۰	۱.۰۹۱۵۹.۰	۱۵۳۰۵۳.۰	۱۶۸۱۱۹.۰	۱۴۵ < ادراک از محیط کلاس
۳۷۷۰۶۳.۲		۰.۷۲۹۵۶.۰	۰.۷۲۹۵۶.۰	۱۵۶۵۵۸.۰	۱۷۳۴۲۱.۰	۱۶۵ < ادراک از محیط کلاس
۰.۹۷۲۷۵.۲		۰.۵۸۱۵۳.۰	۰.۵۸۱۵۳.۰	۱۱۱۱۸۶.۰	۱۲۱۹۶۲.۰	۱۸۵ < ادراک از محیط کلاس
۴۴۵۹۲۸.۲		۰.۶۹۱۸۰.۰	۰.۶۹۱۸۰.۰	۱۷۰۲۶۴.۰	۱۶۹۲۰۹.۰	۲۶۵ < ادراک از محیط کلاس
۲۴۲۲۳۰.۱		۰.۹۷۷۵۴.۰	۰.۹۷۷۵۴.۰	۱۰۰۸۸۸۹.۰	۱۳۱۴۳۳.۰	۳۷۵ < ادراک از محیط کلاس
۰.۸۵۸۱۴.۳		۰.۷۷۲۳۳.۰	۰.۷۷۲۳۳.۰	۲۱۹۱۸۶.۰	۲۳۸۳۲۵.۰	۲۸۵ < ادراک از محیط کلاس
۲۱۷۸۷۱.۲		۰.۹۸۹۳۴.۰	۰.۹۸۹۳۴.۰	۲۰۶۲۳۴.۰	۲۱۹۴۲۲.۰	۲۹۵ < ادراک از محیط کلاس
۹۱۲۵۶۰.۱		۱۹۹۷۳۹.۰	۱۹۹۷۳۹.۰	۳۴۸۹۵۷.۰	۳۸۲۰۱۲.۰	تحریک علاقه ذهنی < کنجکاوی معرفت شناختی



	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	Standard Error (STERR)	T	Statistics (O/STERR)
رفع محرومیت اطلاعاتی -> کنجکاوی معرفت شناختی	۴۸۵۰۷۹۰۰	۳۹۱۴۹۳۰۰	۳۷۹۷۰۹۰۰	۳۷۹۷۰۹۰۰		۹۷۷۵۰۳۰۱
فقدان تاخیر در رضایتمندی تحصیلی -> تاخیر رضایتمندی تحصیلی	۷۰۹۲۵۹۰۰	۶۹۰۳۱۷۰۰	۱۰۶۷۱۹۰۰	۱۰۶۷۱۹۰۰		۶۴۶۰۴۱۰۶
تاخیر در رضایتمندی تحصیلی -> تاخیر رضایتمندی تحصیلی	۳۹۳۸۰۵۰۰	۴۰۸۱۳۷۰۰	۱۲۰۵۹۲۰۰	۱۲۰۵۹۲۰۰		۲۶۵۶۱۱۰۳
عملکرد گرایشی -> هدف پیشرفت	۳۶۲۱۲۵۰۰	۳۳۸۹۵۷۰۰	۱۸۹۷۳۹۰۰	۱۸۹۷۳۹۰۰		۹۵۲۸۷۰۰۱
عملکرد اجتنابی -> هدف پیشرفت	۳۷۲۰۱۲۰۰	۳۳۹۵۸۷۰۰	۱۶۹۸۵۹۰۰	۱۸۹۷۸۴۰۰		۹۱۲۷۸۴۰۱
تسلط اجتنابی -> هدف پیشرفت	۳۸۱۴۵۷۰۰	۳۴۴۵۷۸۰۰	۱۹۹۶۵۸۰۰	۱۹۴۷۵۲۰۰		۹۴۷۲۳۰۱
تسلط گرایشی -> هدف پیشرفت	۳۸۴۵۲۱۰۰	۳۴۳۲۴۱۰۰	۱۹۶۹۳۱۰۰	۱۹۳۷۱۹۰۰		۹۵۲۴۸۱۰۱

۳) آلفای کرونباخ^{۳۱} و پایایی مرکب^{۳۲}: همچنین نتایج بررسی آلفای کرونباخ که برای بررسی پایایی یا سازگاری درونی بین متغیرهای مشاهده پذیر در یک مدل اندازه گیری انعکاسی است بیشتر از مقدار پیشنهادی کرونباخ^{۳۳} (۱۹۵۱) یعنی ۰,۷ است که قابل قبول بودن این شاخص را نشان می دهد. شاخص آلفای کرونباخ فرض بر این دارد که متغیرهای مشاهده پذیر هر مدل اندازه گیری دارای وزن های یکسانی هستند و در واقع اهمیت نسبی آنها را با هم برابر می گیرد. به منظور رفع این مشکل از شاخص پیشنهادی ورتس و همکاران (۱۹۷۴) با عنوان پایایی مرکب کمک گرفته می شود. در این شاخص به علت اینکه هنگام محاسبه، از بارهای عاملی گویه ها استفاده می شود، مقادیر پایایی مرکب را نسبت به آلفای کرونباخ بیشتر و بهتر نشان می دهد. نتایج بررسی پایایی مرکب نشان داد که مقدار این شاخص بیشتر از ۰,۷ است و بنابراین پایایی مرکب گویه ها تأیید شد (هنسler و همکاران، ۳۴ ۲۰۱۱).

جدول ۳: آلفای کرونباخ و پایایی مرکب

آلفای کرونباخ	پایایی مرکب
۷۴۱۵۶۰۰	ادراک از محیط کلاس
۷۵۹۳۹۶۰	تاخیر در رضایت مندی تحصیلی
۷۰۰۲۸۹۰	کنجکاوی معرفت شناختی
۷۰۸۷۴۰	عملکرد گرایشی
۷۱۲۵۴۰	عملکرد اجتنابی
۷۰۶۲۵۴۰	تسلط گرایشی
۷۱۲۵۴۱۰	تسلط اجتنابی

ب: آزمون های روایی

۱) روایی همگرا^{۳۵}: منظور از شاخص روایی همگرا سنجش میزان تبیین متغیر پنهان توسط متغیرهای مشاهده پذیر آن است (بارکلی و همکاران، ۳۶ ۱۹۹۵). برای شاخص متوسط واریانس استخراج شده ۳۷ حداقل مقدار ۰,۵ مقدار قابل قبولی است که این مقدار نشان دهنده این است که متغیرهای مشاهده پذیر حداقل ۵۰

^{۳۱} Cronbachs Alpha

^{۳۲} Composite Reliability

^{۳۳} Cronbach

^{۳۴} Henceler et al

^{۳۵} Convergent Validity

^{۳۶} Barclay et al



درصد واریانس متغیر پنهان خود را تبیین می کند. همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می شود، نتایج بررسی این آماره روایی همگرایی ابزارهای اندازه گیری را تأیید کرد.

جدول ۴: میانگین واریانس استخراج شده

	AVE
ادراک از محیط کلاس	۵۳۷۲۹۱۰۰
تاخیر در رضایت مندی تحصیلی	۷۹۷۳۷۹۰۰
کنجکاوی معرفت شناختی	۵۶۵۶۴۵۰۰
عملکرد گرایشی	۶۷۴۳۵۸۰۰
عملکرد اجتنابی	۶۶۹۸۵۲۰۰
تسلط گرایش	۶۷۹۸۵۶۰۰
تسلط اجتناب	۶۶۹۸۵۴۰۰

۲) روایی تشخیصی یا واگرا^{۳۸}: روایی تشخیصی یا واگرا توانایی یک مدل اندازه گیری انعکاسی را در میزان افتراق مشاهده پذیرهای متغیر پنهان آن مدل با سایر مشاهده پذیرهای موجود در مدل را می سنجد. روایی تشخیصی در واقع مکمل روایی همگرا است که نشان دهنده تمایز نشانگرهای یک متغیر پنهان از سایر نشانگرهای دیگر در همان مدل ساختاری است.

الف) آزمون بار مقطعی^{۳۹}: بر اساس این آزمون پیشنهاد شده است بار عاملی هر متغیر مشاهده پذیر بر روی متغیر پنهان مربوط به خود باید حداقل ۰٫۱ بیشتر از بار عاملی همان متغیر مشاهده پذیر بر متغیرهای پنهان دیگر باشد (هیر و همکاران، ۲۰۱۱^{۴۰}). بر اساس نتایج جدول ۴-۱۰، روایی واگرایی ابزارهای اندازه گیری تأیید شد.

جدول ۵: روایی واگرا بارهای عاملی متقابل

هدف پیشرفت	کنجکاوی معرفت شناختی	تاخیر در رضایت مندی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس	
	۰۸۱۵۲۶۰۰	۱۰۱۱۳۵۰۰	۴۴۲۵۱۲۰۰	۱۳۵
	۱۲۸۷۹۸۰۰	۰۶۲۴۸۴۰۰	۵۴۳۱۶۲۰۰	۱۶۵
	۰۷۹۹۰۳۰۰	۰۵۰۵۲۶۰۰	۴۷۲۹۹۹۰۰	۱۸۵
	۰۷۸۹۸۰۰۰	۱۲۲۷۰۲۰۰	۶۶۲۳۷۰۰۰	۲۶۵
	۱۵۸۱۲۷۰۰	۱۰۶۴۴۰۰۰	۶۲۰۹۶۲۰۰	۲۸۵
	۱۲۳۴۳۱۰۰	۱۳۴۵۷۷۰۰	۶۶۱۵۹۲۰۰	۲۹۵
	۰۶۵۵۱۰۰۰	۱۷۶۲۳۵۰۰	۶۲۰۰۲۶۰۰	۸۵
	۵۹۱۰۶۹۰۰	۰۴۸۷۸۳۰۰	۱۸۶۷۸۴۰۰	تحریک علاقه ذهنی
	۶۳۲۶۷۰۰۰	۲۴۹۳۸۳۰۰	۰۲۸۴۹۶۰۰	رفع محرومیت اطلاعاتی
	۲۴۱۵۸۰۰۰	۹۴۳۶۸۹۰۰	۲۰۶۷۹۵۰۰	فقدان تاخیر در رضایتمندی تحصیلی

Average Variance Extracted (AVE) ^{۳۷}

^{۳۸} Discriminant Validity

^{۳۹} Cross Loading

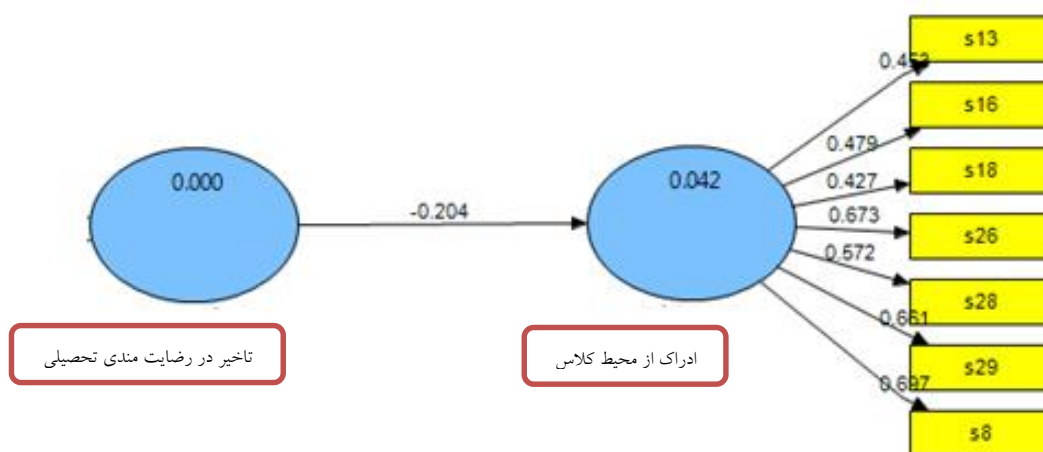
^{۴۰} Hair et al



تاخیر در رضایت مندی تحصیلی	۱۲۳۰۶۱.۰۰	۸۳۹۱۷۲.۰۰	۱۴۹۲۶۸.۰۰	
عملکرد گرایشی	۱۹۶۳۶۰.۰۰	۱۶۱۹۹۹.۰۰	۱۸۶۷۸۴.۰۰	۸۹۳۱۵۴.۰۰
عملکرد اجتنابی	۱۸۶۷۸۴.۰۰	۱۰۱۱۳۵.۰۰	۱۲۷۴۵۸.۰۰	۸۷۴۱۲۵.۰۰
تسلط اجتنابی	۰۱۲۵۴۸.۰۰	۱۲۵۴۸۵.۰۰	۱۳۱۳۴۵.۰۰	۷۹۸۵۴۱.۰۰
تسلط گرایش	۱۸۵۴۶۹.۰۰	۱۲۴۹۸۵.۰۰	۱۲۹۸۷۴.۰۰	۹۵۲۱۴۵.۰۰

آزمون مدل های ساختاری^{۴۱}

سه معیار اصلی برای آزمون مدل های ساختاری وجود دارد: (۱) شاخص ضریب تعیین (۲) معناداری ضرایب مسیر (بتا) و (۳) شاخص افزونگی یا ارتباط پیش بین (۱) شاخص ضریب تعیین^{۴۲}: این معیار که واریانس تبیین شده نیز نامیده می شود، نشان دهنده قدرت پیش بینی متغیر وابسته از روی متغیرهای مستقل می باشد.

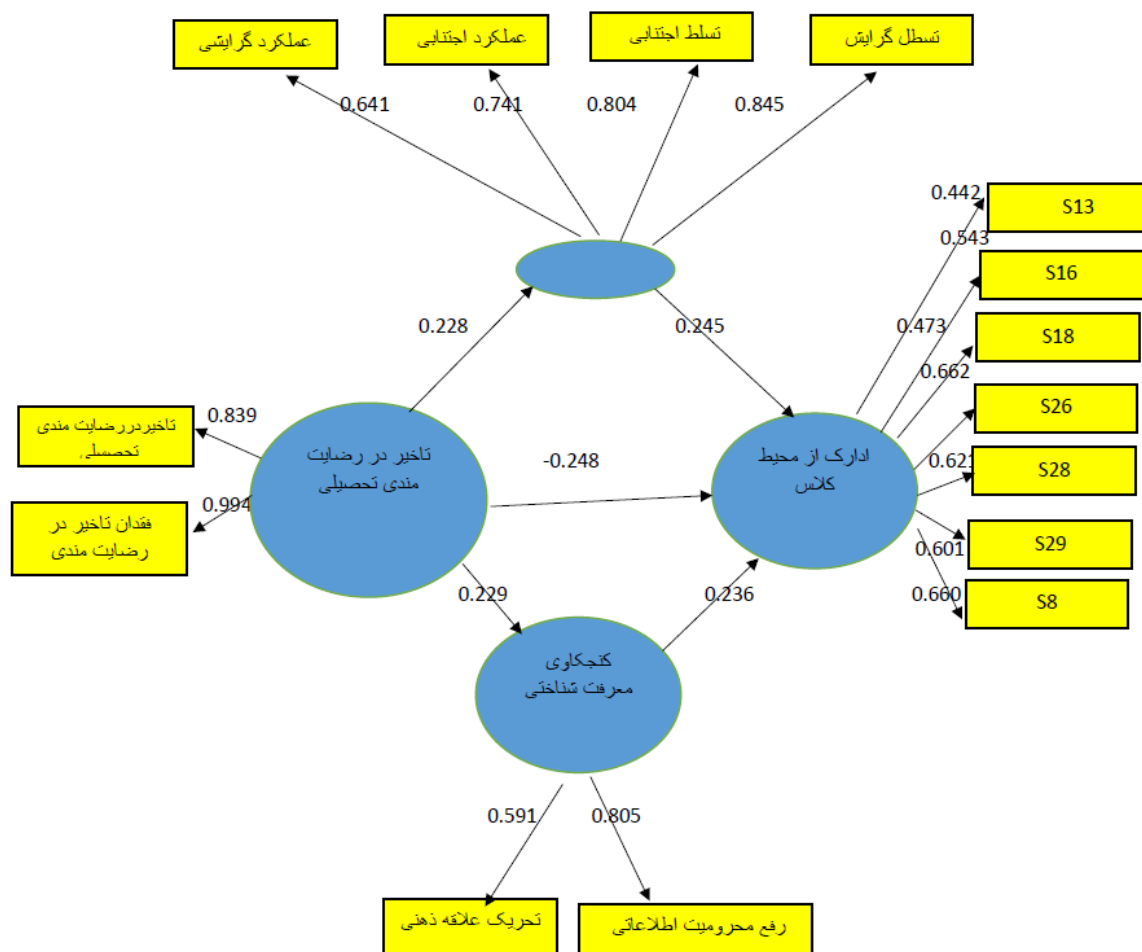


نمودار ۱: ضریب تعیین بدون متغیر میانجی

بر اساس نتایج نمودار ۱، مقدار ضریب تعیین ادراک از محیط کلاسی در حالت بدون حضور متغیر میانجی برابر با ۰,۰۴۲ می باشد که نشان می دهد تاخیر در رضایت مندی تحصیلی فقط قادر به تبیین ۴ درصد از تغییرات ادراک از محیط کلاسی در جهت عکس است.

^{۴۱} Structural Model

^{۴۲} R Square



نمودار ۲: نمودار ضرایب تعیین با متغیر میانجی

نتایج شاخص ضریب تعیین در حالتی که متغیر میانجی مهارت‌های ارتباطی وارد مدل شد در نمودار ۲ نشان داده شده است. بر اساس نتایج این آزمون تأخیر در رضایات مندی با حضور متغیر میانجی هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی قادر به تبیین فقط ۹ درصد از تغییرات ادراک از محیط کلاسی است. نتایج ضرایب تعیین در جدول ۸ آورده شده است.

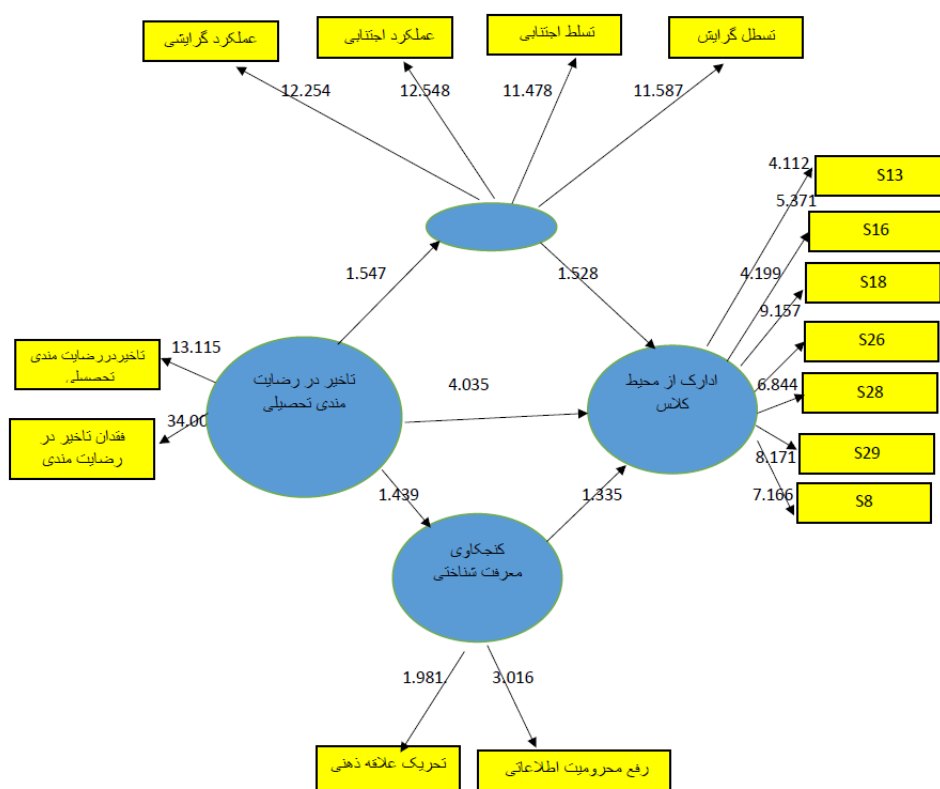
جدول ۸: ضریب تعیین

	R Square
ادراک از محیط کلاس	۰۹۰۲۸۶۰۰
تأخیر در رضایت مندی	۰۹۲۴۵۸۰۰
مهارت‌های ارتباطی	۰۵۲۳۴۵۰۰
عملکرد گرایشی	۰۵۴۵۲۱۰۰
عملکرد اجتنابی	۰۵۴۶۵۸۰۰
تسلط اجتنابی	۰۵۴۷۸۴۰۰
تسلط گرایشی	۰۵۴۲۴۵۰۰



نکته مهم در تفسیر نتایج این آزمون اینست که هنوز نمی توان در مورد نقش میانجیگری هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی با قطعیت اظهار نظر کرد. چرا که هر نوع اظهار نظر در این خصوص منوط به معناداری آماره t در آزمون ضریب مسیر است که در ادامه خواهد آمد می باشد.

(۲) معناداری ضرایب مسیر (بتا) : یکی از شاخص های تایید روابط در مدل ساختاری معنادار بودن ضرایب مسیر می باشد. معناداری ضرایب مسیر مکمل بزرگی و جهت علامت ضریب بتای مدل می باشد. چنانچه مقدار بدست آمده بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان در نظر گرفته شده باشد، آن رابطه یا فرضیه تایید می شود. در سطح معناداری ۹۰ درصد، ۹۵ درصد و ۹۹ درصد این مقدار به ترتیب با حداقل آماره t ۱,۶۴، ۱,۹۶ و ۲,۵۸ مقایسه می شود نتایج بررسی ضرایب مسیر در حالت بدون حضور متغیر میانجی نشان داد که مقدار بدست آمده آماره برابر با ۳,۳۹۲ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار گزارش شد ($P\text{-Value} \leq 0,01$).



نمودار ۳: نمودار ضرایب مسیر متغیرها با متغیر میانجی

در ادامه به منظور بررسی معناداری نقش میانجی هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی در ارتباط بین تأخیر در رضایت مندی با ادراک از محیط کلاس به آزمون سوبل پرداخته شد.

برازش کلی مدل معادلات ساختاری

مدلهایی که با رویکرد واریانس محور از طریق نرم افزارهای واریانس محور مانند Smart PLS مورد بررسی قرار می گیرند فاقد شاخصی کلی برای نگاه به مدل به صورت یکجا هستند. یعنی شاخصی برای سنجش کل مدل شبیه به رویکرد کواریانس محور وجود ندارد. اما در تحقیقات مختلف در این حوزه پیشنهاد شد که از شاخصی به نام GOF^{43} توسط تننه‌اوس^{۴۴} و همکاران (۲۰۰۵) پیشنهاد شد که می توان به جای شاخص های برازشی که در رویکردهای کواریانس محور وجود دارد، استفاده نمود. این شاخص هر دو مدل ساختاری و اندازه گیری را به صورت یکجا در نظر گرفته و کیفیت آنها را مورد آزمون قرار می دهد. این شاخص بصورت میانگین R^2 و میانگین مقادیر اشتراکی بصورت دستی محاسبه می شود.

^{۴۳} Goodness of Fitt
^{۴۴} Tenenhaus



$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2}$$

این شاخص مجذور ضرب دو مقدار متوسط مقادیر اشتراکی و ضریب تعیین است. از آنجا که این مقدار به دو شاخص مذکور وابسته است، حدود این شاخص بین صفر و یک بوده و وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰٫۰۱؛ ۰٫۲۵ و ۰٫۳۶ را به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف؛ متوسط و قوی برای GOF معرفی نمودند.

جدول ۱۱: نتایج برازش مدل کلی

GOF	مقادیر اشتراکی	مقادیر اشتراکی	ضریب تعیین	ضریب تعیین
۱۹۴۹۷۶۲۰	۷۳۰۳۶۸۶۰	۳۳۷۲۹۱۰	۲۶۶۹۵۵۰	۰۹۰۲۸۶۰
				ادراک از محیط کلاسی
		۷۹۷۳۷۹۰		تاخیر در رضایت مندی تحصیلی
		۴۶۵۶۴۵۰		موفقه های هدف پیشرفت
		۴۵۴۸۴۵۰		کنجکاوی معرفت شناختی
				۰۴۵۲۱۸۰

با توجه به مقدار بدست آمده برای GOF به میزان ۰٫۱۹ بوده که تقریباً برابر با مقدار پیشنهادی وتزلس و همکاران (۲۰۰۹)، می باشد که برازش مدل را تقریباً متوسط نشان داد و بنابراین برازش مناسب مدل کلی تأیید شد.

۴- نتیجه گیری

نتایج شاخص ضریب تعیین در حالتی که متغیر میانجی هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی وارد مدل شد نشان داد تاخیر در رضایت مندی با حضور متغیر میانجی هدف پیشرفت و کنجکاوی معرفت شناختی قادر به تبیین فقط ۹ درصد از تغییرات ادراک از محیط کلاسی است. در ادامه و با حضور متغیر میانجی هدف پیشرفت در ارتباط بین تاخیر در رضایت مندی با ادراک از محیط کلاسی در نمودار ۹ مقدار آماره سوبل تست برابر با ۰٫۰۲۳ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار گزارش شد ($P\text{-Value} < ۰٫۰۵$). بر این اساس می توان اینطور نتیجه گرفت که متغیر هدف پیشرفت در ارتباط بین تاخیر در رضایت مندی تحصیلی با ادراک از محیط کلاس، نقش میانجی دارد و . با حضور متغیر میانجی کنجکاوی معرفت شناختی در ارتباط بین تاخیر در رضایت مندی با ادراک از محیط کلاسی در نمودار ۹ مقدار آماره سوبل تست برابر با ۰٫۹۹ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار گزارش نشد ($P\text{-Value} > ۰٫۰۵$). بر این اساس می توان اینطور نتیجه گرفت که متغیر کنجکاوی معرفت شناختی در ارتباط بین تاخیر در رضایت مندی تحصیلی با ادراک از محیط کلاس، نقش میانجی ندارد . در تحلیل این یافته ها که نتایج پژوهشهای دورمان (۲۰۱۰)، فیشیر ووالدیرپ (۱۹۹۹) و کالیرین وهمکاران (۲۰۰۵) و دونان (۲۰۰۲) مؤید آن میباشد. همسو با نتایج تحقیق انجام گرفته، بنابراین دانش آموزان که ادراک مثبتی از محیط کلاس خود دارند، عملکرد بهتر و نگرشهای مثبتتری به آموخته های خود دارند. با توجه به اینکه تعامل میان دانش آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ میدهد، محیط در افزایش یا کاهش سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه که مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس را مشخص میکند درک و برداشتی است که دانش آموز از آن محیط دارد. علاوه بر این، یکی از اصول کلی آموزش، مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری است. در واقع، یادگیری به وسیله آنچه یادگیرنده انجام میدهد، تحقق می یابد (سیف، ۲۰۰۶). برای اینکه بتوان جو مطلوبی برای دانش آموزان فراهم آورد، محیط باید به گونه ای باشد که یادگیرنده کاملاً فعال باشد (لیپمن، ۲۰۰۸). کلاس درس را آزمایشگاه و مهمترین فعالیت یادگیرندگان را پژوهش تلقی میکند. بنابراین زمانی که معلم در کلاس درس، دانش آموزان را به تحقیق در مورد مسائل ترغیب می کند و فرصت



پژوهش را برای آنها فراهم میکند در واقع دانش آموزان را به درگیری و داشتن نقش فعال در یادگیری نیز ترغیب میکند. همچنین نتایج تحقیق با نتایج تحقیق حاجی تبار و فیروز جایی (۱۳۹۸) همسو می باشد. که نشان دادند که بین همه مؤلفه های محیط کلاس درس و ادراک دانش آموز از ارزیابی با خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که سه مؤلفه محیط کلاس (برابری، حمایت معلم و وابستگی دانش آموزان) تأثیر مستقیم و مثبتی بر نگرش به علوم دارند و دو مؤلفه (جهت گیری تکلیف و درگیری دانش آموزان) تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که همه مؤلفه های ادراک دانش آموز از ارزیابی بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم تأثیر مثبت دارند. سه مؤلفه ارزیابی (تناسب با یادگیری برنامه ریز شده، شفافیت و تنوع) تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارند و تناسب با یادگیری برنامه ریز شده تنها مؤلفه ادراک از ارزیابی است که به طور مستقیم بر نگرش به علوم تأثیر میگذارد.

منابع

- حاجی تبار فیروزجایی، محسن (۱۳۹۸) ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی و نگرش به علوم با میانجیگری ادراک از ارزیابی، فصلنامه علمی تدریس پژوهشی، سال هفتم، شماره سوم، صص ۲۳۶-۲۰۹.
- خوش طالع، مهسا (۱۳۹۳). رابطه سبک های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیمی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- لرگانی، مریم؛ عرب رضی، رضا؛ حاجی تبار، محسن غ طالبی، مریم (۱۳۹۹) ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی با میانجی گری معنای شخصی؛ فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، سال شانزدهم، ۵۷، صص ۱۴۷-۱۶۸.
- هاشمی رزینی، هادی؛ موسوی پناه؛ سید مسلم؛ شیر، مریم (۱۳۹۷) رابطه جهت گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری و خودناواری سازی تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال سوم، شماره ۱۱.
- ابراهیم، سارا؛ پاکدامن، شهلا؛ سپهری، صفورا (۱۳۹۰) روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان، فصلنامه روانشناسی تحولی روانشناسی ایرانی، سال هشتم، شماره ۲۹.
- توپسرکائی، فاطمه؛ عرب زاده مهدی؛ کدیور؛ پروین (۱۳۹۴) رابطه ی محیط کلاس، اهداف پیشرفت و تفکر تاملی با عملکرد ریاضی دانش آموزان، فصلنامه روانشناسی مدرسه، بهار، دوره ی ۴: شماره ۱.
- بردبار، مریم؛ صمدیه، هادی (۱۳۹۹) نقش واسطه ای کنجکاوی معرفت شناختی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی و درگیری عاملی دانشجویان، مجه مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دوازدهم، شماره اول.
- Alkharusi H. (۲۰۰۷). Effects of teachers assessment practices on ninth grade students' perception so classroom assessment environment and achivement goal orientations inmuscat science classrooms in the sultanate of oman [dissertation]. The Kent State University College andGraduate School of Education.
- Alkharusi, H. A. (۲۰۱۲). A generalizability approach to the measurement of scorereliability of the teacher assessment literacy questionnaire. Journal of Studies inEducation, ۲(۲), ۱۵۷-۱۶۴.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (۲۰۱۲). The impact of sociocultural knowledge on future goals and self regulation. D. McInerny & S. Van Etten(Eds.), Research on sociocultural influenceson motivation and learning (pp. ۱۱۹-۱۳۷). United states: University of Oklahoma
- Claiborne, T. T., Ellett, C. D. (۲۰۰۷, April). Classroom and home learning environmentcontributions to eighth grade students' academic self-efficacy beliefs in mathematics.In annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Falsario¹, H. N., Muyong¹, R. F., & Nuevaespaña¹, J. S. (۲۰۱۴). Classroom climate and academic
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (۲۰۰۲). Students' perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences? Journal of Educational Psychology, ۹۴(۳), ۵۳۹.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (۲۰۰۲). Students' perceptions ofclassroom activities: Are there grade-leveland gender differences? Journal of Educational Psychology, ۹۴(۳), ۵۳۹-۵۴۴.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. A., & Tarkhan, R. A. (۲۰۱۱). Prediction of academic performance: the role ofperception of the class structure, motivation and cognitive variables, ProcediaSocial and Behavioral Sciences, ۱۵(۲), ۲۰۶۳-۲۰۶۷.



- Kashdan , G. P., Rz , B. j., Emmons, C., finchem , S. J. (۲۰۰۹). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, ۱, ۷۶-۵۵.
- Khormaiee, F. (۱۳۹۳). *Prediction of academic avoidance from goal orientation with mediating of learning approaches*, ۳th national conference of school psychology. [In Persian].
- Moraei , M. (۱۹۸۳). Assessing perceptions of the environment in elementary classroom: The link whit achievement. *Educational Psychology in Practice*, ۲۴(۴),
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (۲۰۱۷). Peer and teachers supports in relation to motivation and effort: A multi-level study, *Contemporary Educational Psychology*, ۴۹(۲), ۳۲-۴۵.
- Wong, A. F. L., Fraser, B. J. (۲۰۱۰). Environment-attitude associations in the chemistry
- Darbyshire D, Haarms R. Student Motivation in Asian Countries And its Impact On Academic Success For Second Language University Students. *Asian Journal of Educational Research* ۲۰۱۵; ۳(۳): ۱۱-۱۸.
- Bembenutty H. Homework completion: the role self-efficacy, delay of gratification and self-regulatory processes. *The international journal of education and psychological assensment* ۲۰۱۱; ۶(۱): ۱-۲۰.